УДК 37.01(082)

ФИЛОСОФСКОЕ ОСМЫСЛЕНИЕ ПОДХОДОВ И ПРИНЦИПОВ СОВРЕМЕННОГО УПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЕМ ОБРАЗОВАНИЯ

С.П. Хаткевич

Томского государственный университет
Тел.: (382-2)-53-32-73

Рассмотрены новые подходы и принципы современного управления развитием образования с точки зрения их философского осмысления

Может показаться банальностью утверждение о том, что управление "снимает" ситуацию и состояние того объекта, на который оно как деятельность направлено. Между тем ситуация в управлении образованием, долгое время не менявшем своих стратегических установок и содержания, оставшемся на принципах тоталитарности администрирования и иерархичности власти, диктует необходимость специального внимания к данному вопросу в связи с серьезными трансформациями современной социальности в целом и образования как конкретной социальной практики в том числе. Ситуация не дает основания для обвинения в банальности: слишком кардинально поменялось место образования в социальной структуре, его содержание, характер и цели развития. Управление им, следовательно, чтобы быть адекватным, подлежит столь же радикальному пересмотру.

В итоге философского осмысления произошедших трансформаций можно констатировать, что все они и в их положительной интенции, и в их издержках и недочетах осуществляются в русле общих концептуальных изменений современной мысли о социальном. XX век знает новые деконструктивистские процессы философского мышления, которые обусловливают все существующие на сегодняшний день подходы к анализу форм социального развития и определяют в целом мировоззрение эпохи. Отметим, что обращение к философской концептуализации социальности в данной статье не является самоцелью и используется для объяснения методологического резонанса, который имеет философский взгляд на конкретные социальные практики. В поле нашего внимания – такая социальная практика, как образование. Задача будет состоять в том, чтобы исследовать, как сказался современный философский деконструктивизм в управлении образованием.

Говоря о методологическом резонансе современного деконструктивизма в философии – деконструкции метафизики, – имеем в виду, что социальности деконструктивизм касается в том плане, что она больше не видится как единая, зависимая от центральной базовой структуры система. Социальность, представленная информационными потоками, потеряла всяческую системную строгость, подверглась процессу "разнесения" и "распыления" (differance – Ж. Деррида), распалась на "тексты" и "куски" (Р. Рорти), которые, чтобы обеспечить общую стабильность, находятся в непрестанной коммуникации. Социальность больше не связывается с единой сущностью-субстанцией и потому либерализуется. Отказ от власти и единства истины легитимировал свободу ризомных социальных и культурных миров, заставил их находиться не в отношениях власти и подчинения, но в отношении свободного со-общения-диалога и полилога. Тоталитет социальности исчез, уступив место свободной коммуникации различного и многообразного. Методологический резонанс деконструкции метафизики в образовании сказался распадом ранее находящейся в единстве, автономной и закрытой от общества, унифицированной системы.

Так, сегодня уже стало привычно свидетельствовать эмпирически замеченные факты разрастания педагогических концепций, появления новых форм образовательных учреждений, инновационных обучающих программ и учебников. Стало общим местом говорить о плюрализме стратегий и политехнологичности в образовании. Полисубъектность, поликонцептуальность, полиметодологичность и т.д. и т.п. – всему этому мы сегодня являемся свидетелями, когда не только как исследователи, но и как субъекты обычной житейской практики оказывается в ситуации выбора предпочтений, открывающихся в современном образовании.

Новый характер отношений в образовании создает и новый источник его развития. Им становится образовательная коммуникация: коммуникация как взаимодействие различных стратегий, практик, тактических действий, педагогических способов и ходов решения различного рода проблем. Так возникает новая онтология образования. Образовательный субстанциализм и единая сущность единой образовательной системы – как прочной, неподвижной, консервативной и устойчивой заменяется десубстанциалистским принципом построения, функционирования и развития образования.

Легитимация множественности и либерализация разных позиций, заменивших место единого начала, высказывают основную трансформацию – ту, что касается уже даже не образования (ибо подобного рода полиситуационность, поликультурность, полистратегичность и т.п. наблюдаются сегодня не только в образовании). Они относятся к общему стилю мышления и потому захватывают и образование тоже. Какие изменения необходимо учитывать в первую очередь?

Поскольку регион образования – это социальность, то важно увидеть, что произошло именно в этой сфере. Логика взаимодействия образования и социальности подсказывает необходимость найти главное звено в цепи всевозможных взаимовлияний. В качестве такового можно назвать осуществившийся в XX веке общефилософский деконструктивизм – деконструкцию метафизики. Названный процесс является наиболее значимым из всех тех, что стали прерогативой XX века, ибо он знаменовал собой отход от классического метафизического мышления, что в свою очередь, леги-

тимировало постметафизику и неклассику философской мысли вообще, мысли о социальном в том числе. Классическое понимание метафизики как внеэмпирической науки, ищущей абсолютные первоначала, стимулировало такое понимание мира, которое базировалось на власти единой субстанции. Метафизика, субстанция, база, фундамент, власть – такой набор категорий выражает специфику классического мышления, которое ориентирует философию на выполнение жестко методологической функции, состоявшей в обосновании реальности сущего, в определении для нее границ и пределов: философия о-пределивала сущее. Такая властная функция метафизики являлась следствием философской установки на единство бытия и мышления, что рационализировало сущее и репрезентировало его только через его всеобщие характеристики.

В философско-теоретическом плане это уже была роль управления, так как сущему трансцендентальным образом задавались идеалы и нормы его развития. Ориентированный на всеобщее, разум технологично обращался с реальной действительностью, инструментально управлял ею, ее конструируя. Так, организованная управленческая роль разума могла состояться лишь потому, что сущее виделось в статике и стабильности. Управлять статичным объектом можно, лишь видя его весь, все его структурные составляющие, которые как функционирующие в однолинейном направлении прогнозируемы и планируемы.

Всеобъясняющая методологическая функция философии, когда она в культуре занимала по словам Р. Рорти, управленчески-указующую позицию "репрессии" и "методопоклонства", в образовании оборачивается идеей педагогики как практики философии. Последняя классическим образом диктовала, тотально и жестко детерминировала образование, держала его в строгих рамках как единую систему, выполняющую главным образом роль обучения.

Современная философия работает с наукой вообще, с педагогикой в том числе принципиально иначе. Она предполагает всем культурным сферам и социальным практикам свободу описания и переописания, осмысления и переосмысления ставшего плюральным мира. В такой ситуации философия меняет свой интерес к педагогике и образованию, которые теперь были увидены в движении и становлении, развитии и постоянном изменении. Образование получило возможность многовариантных описаний и вариативных путей развития. Единство образовательной системы распалось, когда она утратила характеристики целостности и тотальности и получила санкцию на такие изменения, источник которых находился в ее внутренних границах и рамках. Изменения приобретают характер не извне и заранее заданных, а внутри и спонтанно возникающих.

Не случайно, что в 90-е годы появляются понятия "инновационная педагогика" и "инновационное образование". Частица "ин" несет в себе смысл внутреннего происхождения. Инновации как изменения входят в образование не в качестве властно спущенных управленческих указаний, они спонтанно генерируются в самом образовании и осуществляются за счет его собственных средств. Как таковые они приобрели статус механизма развития образования, заменив традиции. Соответственно, образование потеряло традиционную устойчивость. Его адекватным состоянием оказалось движение.

В новых связях и отношениях и способах существования образование изменило собственную онтологию. Традиционное образование в лице традиции видело собственную субстанциальную устойчивость и следовательно, онтологию его можно было квалифицировать как субстанциалистскую. Традиция-субстанция обеспечивала жесткость системного строения, логику организации, однолинейность, унифицированность и прогнозируемость каждого последующего состояния и общего вектора развития. Она работала авторитарно и тем самым задавала необходимость подобного же стиля управления образованием. Это было управление сверху: административное, директивное, инспективное, требующее единства указания и решения, жесткого выполнения заранее поставленной цели.

Характер управления образованием меняется лишь со сменой его онтологии. Деконструкция метафизической основы, выразившаяся в замене традиции инновацией, разрушившая субстанцию как принцип системной организации образования, трансформировала его радикальным образом. Исчезновение субстанции, означающее исчезновение властных отношений, либерализовало образование. Изменения, которые здесь произошли в конце XX века, свидетельствовали о его демократизации: единая образовательная система превратилась в открытое образовательное пространство, базирующееся на ситуациях различного рода "поли", – на ситуациях плюрализма (стратегий, практик, концепций, разного характера образовательных учреждений). Образовательный плюрализм работает как образовательные коммуникации. Развитие образования теперь осуществляется через его постоянные изменения, становление, коммуникации стратегий, практик, субъектов, концепций и т.п. Оно больше не санкционируется образовательно-управленческим диктатом, не задается метафизически, но стимулируется внутренними источниками движения – коммуникациями. Образование приобрело коммуникативную онтологию.

Это означает, что оно реализуется не через базовые и универсальные структуры как структуры его сущностные и абсолютные, но существует в среде взаимодействия полипозиционных отношений и как таковое обнаруживается через формирующиеся здесь и постоянно меняющиеся связи, их переплетение и сцепление. Реальность образования – движение отношений – коммуникация, которая репрезентирует себя не в предметной наполненности конкретных субстанций, но в самих взаимодействиях как акцентациях разрывов "между" ними. Образование как его постоянное инновационное состояние, то есть как непрерывное движение существует во внепредметности и изменчивости отношений. Оно представлено отношениями как действительностью "между". "Между" и есть внепредметная реальность современного образования, "между" – как тот разрыв который сохраняется в непрестанности изменений – "миги", "пульсация", "мерцания", которые только и свидетельствуют об инновациях, объ-

ясняют и объясняются неустойчивостью образования в настоящем и его непрерывной интенцией к будущему. Современное образование есть постоянная реализация возможности быть иным, ибо его состояние – это изменение, движение, коммуникация разного. Коммуникация оказывается онтологией образования. Коммуникативно представленное, оно видится во взаимоотношениях, связях и переплетениях не только собственно образовательных структур, но и этих структур со всеми сферами социальной инфраструктуры, где образование играет обслуживающую роль.

Специфика коммуникативной онтологии образования в том, что она сохраняет его сложность и множественность, видит его не только в рационально заданной логичной и однолинейной схеме развития его структур, но в их аутентичном разнообразии, в конкретике повседневности. Постметафизическое мышление, таким образом, либерализует мысль об образовании.

Прикладной смысл философских рассуждений об образовании состоит в том, что они задают угол зрения на современное образование, объясняют новые формы его конституции, и следовательно, дают возможность теоретически обосновать и практически реализовать адекватные принципы управления им не как устойчивой, неподвижной и организованной извне системы, но как постоянно движущейся и стимулируемой к развитию собственными внутренними силами организации. Управлять образованием теперь означает управлять его развитием. Характер управления в связи с этим меняется, приобретая черты гибкости, ситуативности, контекстуальности, возможности и готовности корректировки целей, стратегий, концепций и т.п.

Выстраивание стратегии управленческой деятельности как деятельности по управлению развитием образования требует особой техники – техники, направленной на постоянное воспроизводство самого развития, а не на постоянный перенос одних и тех же состояний из одного исторического периода в другой.

Что конкретно в образовании стимулирует изменение его управления? Прежде всего необходимо говорить о том, что современный информационно-коммуникативный тип общественного развития актуализирует трансформацию традиционной единой образовательной системы в открытое образовательное пространство, где сосуществуют различные формы образования: государственное и негосударственное, традиционное и инновационное, массовые школы и тьюторские индивидуализированные программы. Названный плюрализм создает рынок образовательных услуг, что по-новому организует деятельность учебно-образовательных учреждений и, безусловно, требует, во-первых, соответствующего плюрализма в подходах к управлению образованием, а во-вторых, учета законов рынка: конкурентной борьбы, выживания, знания потребностей финансирования для привлечения дополнительных денежных средств, которые требуются в поисках новых направлений учебной деятельности. Образование как открытое пространство и рынок образовательных услуг может существовать только лишь через представление на спрос множества конкурирующих стратегий и практик, педагогических концепций и теорий. Трудность управления многим и разным усиливается тем, что новые общие реальности в современном образовании дополняются в своем конкретном проявлении региональной и местной спецификой рынка. Чтобы адаптироваться к ним, образовательные учреждения находятся сегодня в состоянии постоянных поисков, проб различных концепций и стратегических ориентаций. В плане управления открытым образовательным пространством становится необходимым разрабатывать новые экологические и правовые регуляторы. В связи с этим принципиально меняется содержание управленческой деятельности. В образовательном пространстве вырабатывается новый механизм управления.

Открытое образовательное пространство как развивающееся и движущееся, как представленное отношениями, взаимосвязями и переплетениями легче, чем устойчивое и унифицированное образование адаптируется к рыночным отношениям. Установление новых экономических и правовых регуляторов в обществе требует адекватных методов и содержания управленческой деятельности. Поэтому в образовательном пространстве вырабатывается новый механизм управления, и к этой проблеме с особым вниманием обращен исследовательский интерес: она обретает актуальное не только чисто образовательное, но и социальное значение. Однако в плане работы над конкретными формами и содержанием управленческой деятельности в образовании важно не осуществлять преобразования методом проб и ошибок, не экспериментировать в этой области, ссылаясь на инновационную деятельность (которая, как показали 90-е годы, часто оборачивалась имитацией инновации); важно в первую очередь философски переосмыслить образовательную ситуацию, увидев образование в контексте специфики современного социального и культурного развития.